

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
Bölcsészettudományi Kar

TÉZISFÜZET

NAGY-VARGA ZSOLT

*Kommunikációfejlesztés középiskolás diákok körében
Definícióalkotási stratégiák*

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Prof. Dr. Tolcsvai Nagy Gábor, akadémikus, egyetemi tanár, a Doktori Iskola vezetője

Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program

Prof. Dr. Gósy Mária DSc, egyetemi tanár, a program vezetője

A bizottság tagjai

| | |
|---------------------------------|--|
| A bizottság elnöke: | Prof. Dr. habil. Steklács János PhD |
| Hivatalosan felkért opponensek: | Prof. Dr. Adamikné Jászó Anna DSc Dr. Major Hajnalka PhD |
| A bizottság titkára: | Klemmné dr. Gonda Zsuzsa PhD |
| A bizottság további tagjai: | Antalné dr. Szabó Ágnes PhD Dr. Sólyom Réka PhD Dr. Gyarmathy Dorottya PhD |

Témavezető

Dr. habil. Bóna Judit PhD, egyetemi docens

Budapest, 2019

TÉZISFÜZET

1. Bevezetés

A tizenéves diákok szóbeli és írásbeli kommunikációjának, szövegértésének és szövegalkotásának vizsgálata kiemelten fontos kutatási terület. A nyelvészek elsősorban a nyelvi rétegek megismeréséért tartják hasznosnak e nyelvhasználati forma vizsgálatát, a nyelv művelők a nyelvi változások jó irányú befolyásolhatóságát, a pszichológusok és a szociológusok a diákközösségek és az ifjúság lélektani összetevőinek alaposabb megismerését várják a kutatásoktól. „A tanárok jobban megismerhetik tanítványaikat, a szülők gyermekeiket, a felnőttek a fiatalokat” (Rónaky 1995).

Disszertációmban az ifjúság nyelvhasználatával szemben támasztott iskolai (nemzeti alaptantervi és kerettantervi) elvárásokat, az anyanyelvi kompetencia fogalmát mutatom be, elhelyezve azt a kulcskompetenciák rendszerében. Az iskolai színtérhez és az anyanyelvi kompetenciához kötődően disszertációm fő témája a fogalom- és definícióalkotás folyamatának bemutatása kognitív nyelvészeti, retorikai és pedagógiai-szakmódszertani szakirodalmak alapján, majd a tizenéves diákok szóbeli és írásbeli definícióalkotási stratégiáit mutatom be saját kutatási eredményeim ismertetésével. A disszertációt a kutatás és a szakirodalmi áttekintés alapján megfogalmazott pedagógiai vonatkozású megállapítások, célkitűzések zárják.

1.1. A kommunikációs kompetencia

A hatékony és sikeres kommunikáció záloga, hogy a gyermekek ismeretei kellően megalapozottak legyenek, megtanulják az életkoruknak megfelelően összeállított elméleti háttérrel, alapfogalmakat, de nélkülözhetetlen, hogy minél több helyzetben, gyakorlatban kipróbálhassák magukat. A kommunikáció témaköre igen gyakorlatközpontú, a mindennapi életre is felkészítő tananyagrészt. A diákok számára élményszerű tapasztalatok segítségével fogódzót kell adni annak érdekében, hogy tudatosan figyeljenek a kommunikációjukra.

Az alfejezet összefoglalja a kommunikációs kompetencia jelentését, a „Nemzeti alaptanterv”-ben megfogalmazott tartalmát, részterületeit és a fejlesztés elméleti alapvetéseit. A szélesebb körű oktatáspolitikai, tantervi szintről a tanórai szintre lépve a

kommunikációfejlesztéshez kapcsolódó munkaszervezési módokat és munkaformákat mutatja be az elméleti áttekintés.

1.2. Az írásbeli munkák értékelése

Az iskolai elemző dolgozatok és az érettségi dolgozatok tartalmi és formai követelményeit a „Nemzeti alaptanterv”, valamint a magyar nyelv és irodalom érettségi követelményrendszere, vizsgaleírása és javítási-értékelési útmutatója foglalja össze (NAT 2012: 22–41; VK. 1–2; VL. 3–5; OHUt. 11; 15–16).

Az értékelő pedagógus három szempontot ötvözve alakítja véleményét az olvasott dolgozatról: 1. nyelvi norma, hangnem, stílus, 2. mondat- és szövegalkotás, 3. szókincs. A nyelvi norma, hangnem, stílus szempontja a témához, helyzethez, a személyes véleménynyilvánításhoz illő stílus megválasztását jelenti (vö. Laczkó M. 2007). A mondat- és szövegalkotás szempontja a témának megfelelő változatosságú szöveget, gördülékeny, élvezetes és választékos megfogalmazást igényel. A szókincs szempontja a szakkifejezések megfelelő használatának és a szabatos, árnyalt, választékos szóhasználatnak az értékelését ötvözi. A javítási-értékelési útmutatók tartalmazzák a „vonatkozó tárgyi tudás” (magyar nyelv és irodalom középszint), „megfelelő tárgyi-fogalmi tudás” (magyar nyelv és irodalom emelt szint), „legalább három szakszerűen használt fogalom” (történelem közép- és emelt szint) kifejezéseket, amelyek a fogalmak, szakkifejezések alkalmazását várják el az érettségizőktől (ezen fogalmak körét tartalmazza NAT 2012: 32–41; KTT).

A sikeres érettségi letételéhez szisztematikus készülés, sok gyakorlás szükséges, de mindenekelőtt annak a felismerése, hogy nem pusztán tárgyi tudás, tényanyag, fogalmak, „a felhalmozott ismeretek tanulók általi reprodukálása a cél”, hanem „a meglévő ismeretek alkalmazása” is (Szabó R. 2017: 212). A magyar nyelv és irodalomból emelt szinten érettségizők jelentős hányadáról elmondható, hogy nagy lexikális tudással rendelkeznek, „azonban a meglévő tudás alkalmazásának készsége kívánnivalót hagy maga után” (i. m. 213). Az érettségi követelményrendszere négy készségterületet jelöl ki: szövegértési kompetencia, írásbeli szövegalkotás kompetenciája, a beszéd és fogalomtár kompetenciája, a fogalomtár használatának kompetenciája (i. m. 215–216). Utóbbi a következőt jelenti: „fogalmak értelmezése, meghatározása és összehasonlítása történeti kontextusban is, valamint a fogalmak változó érvényességéből adódóan következtetések megfogalmazása” (i. m. 216), vagyis látható, hogy a fogalmak ismerete, alkalmazása, az ezekre épülő következtetések és ok-okozati kapcsolatok megfogalmazása, a pontos meghatározás,

definíció mint érverforrás az érvelő esszében, a mérlegelés és az értékelés nagyon hangsúlyos elvárás a diákoktól.

1.3. A fogalomalkotás és a definiálás folyamata

A következő fejezet abból az alapvető emberi igényből indul ki, hogy a minket körülvevő világ elemeit, jelenségeit, történéseit, folyamatait megnevezze, fogalmat alkosszon rá, illetve ezeket a tapasztalatokat csoportosítsa, kategóriákba sorolja.

Ehhez a fejezet kognitív nyelvészeti alapokra építve áttekinti azt a folyamatot, hogyan reprezentálódnak a világ tapasztalati jelenségei az elmében, hogyan történik ezek megnevezése, mi alapján alkotnak csoportokat. A dolgozat a kategorizációs törekvéseket a szövegekre, a szövegtipológiára szűkíti, utal a műfaj, a szövegtípus és a szövegfajta fogalmak használatának nehézségeire, majd a prototipikus szövegekhez viszonyítva helyezi el ebben a rendszerben a definíciót mint szövegtípust, áttekinti a definíciónak mint szövegtípusnak a fajtáit, jellemzőit, a kategóriaalkotás folyamatát. A szakszerű meghatározások, a pontos fogalomhasználat kialakításához elengedhetetlen a pedagógusok segítség- és mintaadása, ezért a dolgozat kitér a definíciók pedagógiai-pszichológiai jelentőségére, a didaktikai-szaktódszertani alapelvekre a fogalomtanítás területén. Az írásbeli érettségien is előforduló érvelő szövegtípus kapcsán a fogalmak definiálásának másik aspektusa is kiemelendő: ez a definíciónak, a meghatározásnak, az osztályozásnak stb. a retorikai, az érvelésben betöltött funkciója.

1.4. A definíció mint szövegtípus

A definíció mint szövegtípus monologikus, tervezett (előre megtanult, ismert), szerkesztett, koherens szöveg, így az írásbeli szövegekhez áll közelebb. A definíció megalkotásakor is érvényesülnek a szövegalkotás Beaugrande és Dressler által részletezett műveleti fázisai (2000: 65–66). Egy ismeret aktivizálódásakor az emlékezetben a vele közeli kapcsolatban lévő más ismeretek is aktivizálódnak (i. m. 125). Míg a kifejezések diszkrét egységek, a jelenet- vagy eseménysorszerű tudati képek folyamatosak (i. m. 66).

Eugenio Coseriu a meghatározás fogalmát használja a szójelentések alkalmazásának bemutatására. Tanulmányában a megkülönböztetés annak kiválasztását jelenti, hogy a lehetséges jeltárgyak közül mire utal a kifejezés, az elhatárolás egyes jelentések kiemelését, mások háttérbe szorítását jelenti (vö. Wacha 1995: 117), az aktualizálás pedig az ismeret pillanatnyi aktivizálása (Beaugrande–Dressler 2000: 46). A szöveg értelme a szövegekből származó ismeretek és a szöveg befogadójának fejében tárolt

valóságismeretek egymásra hatásából születik meg. A meghatározás nem ad több értelmet egy fogalomnak (Beaugrande–Dressler 2000: 28, idézi Adamik et al. 2005: 312).

Litowitz (1977: 294–297) kutatása szavak jelentésének meghatározására irányul (a 4–7 évesek körében). Szintekre osztja a definícióknál alkalmazott stratégiákat, amelyek a 13 és a 17 évesek definícióiban is megjelennek. Elsőként említi az osztenzív, rámutatással járó stratégiát, amely vagy egyetlen gesztusból áll, vagy egy gesztus és egy szemantikailag üres verbális kifejezésből. A második esetben a szemantikai mező aktiválódásáról tanúskodnak a gyermekek által kimondott szavak, de nem rendezett formában, gyakran csak egyetlen szóval fogalmazódik meg a meghatározás, a gyermek nem tudja folytatni a megkezdett definícióját. A harmadik szintet a konkrét példák szintjének nevezi, amikor az adatközlő a szóhoz példát (konkrét szituációt), de idesorolja a szó (példa)mondatban való megismétlését is. Olyan példákat is említi, amelyek az asszociációk és a konkrét jellemzők megadása között helyezkednek el. A negyedik szinten a definiálandó fogalmat egy hipotetikus szituációba helyezi a gyermek, általános megnevezést használ a cselekvőre (az angol nyelvű példákban a *When you...* és a *You could...* formákkal él). Litowitz kitér a meghatározások nyelvi formájára is (i. m. 297): a felnőttektől az arisztotelészi definíció várható el, amelyet az ötödik szintnek tekint (az osztály/nemfogalom, a tulajdonságok, jellemzők megnevezésével, ige esetén annak jelzésével, hogy egy folyamatról van szó), míg az általa vizsgált életkorú (4–7 éves) gyermekek a saját tapasztalataikból indulnak ki (például egyszerűen megnevezik azt, hogy mire jó az adott tárgy). Az arisztotelészi definíció alapján egy meghatározás szerkezete nyelviileg az alábbi sémával írható le (i. m. 297): „an *x* is (a kind of) *class name* which *specific defining attribute or property* which exemplifies *y* (*y* is a kind of *x*)”, azaz a fogalom fölrendelt fogalmi kategóriájának megnevezését a jellemzők, egyedítő tulajdonságok követik, majd a fogalmat példázó kifejezés, eset.

A definíciós módokat már az ókori auktorok is vizsgálták (Platón 1994; Arisztotelész é. n.), és azóta is születtek olyan modern retorikai munkák, illetve pszicholingvisztikai kutatások, amelyek a definícióalkotási stratégiákat, valamint a definíciók felépítését vizsgálták (Litowitz 1977; Angeles 1981; Lanham 1997; Adamik et al. 2005; Margitay 2007; Adamik 2010; Adamikné 2013; Imai 2018; Perelman 2018).

1.5. A kutatás célja és hipotézisei

A kutatás célja a 13 és a 17 éves korcsoportra nézve a definícióalkotási stratégiák megfigyelése és tipológiájának felállítása. Célja az egyes stratégiák gyakoriságának,

előfordulási arányainak a megállapítása. A kutatás célja összehasonlító elemzés elvégzése az életkor, a nem és az adatközlés módja alapján, így statisztikailag igazolni a kiértékelés során tapasztalt egyéni vagy korosztályos sajátosságokat. Ezek ismeretében cél megfogalmazni néhány olyan alapelvet, észrevételt, amelynek a pedagógusi munkában lehet jelentősége. A kutatás kérdései között szerepel, hogy vannak-e életkori eltérések az alkalmazott stratégiák számában és arányában, és ez statisztikailag igazolható-e. Több stratégia jelenik-e meg számszerűen az idősebb diákok adataiban, vagy nincs számottevő különbség a 13 évesekhez képest? Kérdés, hogy egyes szófajok alapján elkülöníthetők-e tipikus, azaz az adott szófajra vagy nyelvtani kategóriára jellemző stratégiák. Az életkor és a szófaj mellett vannak-e nemek szerinti különbségek az alkalmazott stratégiákban? A kutatás kérdése az is, hogy vannak-e egyéni preferenciák, sajátosságok, „kedvenc” definíciós stratégiák.

Hipotézisem szerint 1. a tanulók egy definíción belül is többféle definíciós stratégiával élnek, 2. az életkor alapján várható, hogy statisztikailag igazolható mértékű eltérés lesz a legjellemzőbb definíciós stratégiák között, 3. várható, hogy a leggyakoribb meghatározási mód a nemfogalom és a megkülönböztető jegyek használata, valamint a körülírás. Feltételezhető továbbá, hogy 4. a stratégiák szófajok szerinti eltérést mutatnak, 5. eltérés tapasztalható az írásbeli és a szóbeli stratégiák arányai között: az írásbeli definícióalkotásban nagyobb arányban jelennek meg az átgondoltabb szövegalkotásra utaló stratégiák (például a fölérendelt fogalmi kategória használata). 6. Nem várható a nemek között jelentős (statisztikailag alátámasztott) különbség a stratégiák alkalmazásában.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kutatáshoz a Gyermeknyelvi beszédAdatBázis és Információtár (GABI) definíciós összetevőjét (a protokoll szerinti harmadik feladatát) használtam. A jelen kutatáshoz tartozó kísérletben összesen 160 tanuló vett részt. A 13 és a 17 éves életkori csoport definícióalkotásának jellemzéséhez a beszédük rögzítésére volt szükség. A szóbeli felmérésrész adatközlőit az életkornak megfelelően a GABI adatbázisából választottam ki. A hanganyagok írásbeli lejegyzése után történt a tanulók meghatározásainak tipologizálása. Az írásbeli felmérést 7. és 11. évfolyamos (azaz 12–14 és 16–18 éves) hat- és négyosztályos gimnáziumi képzésben tanuló diákok töltötték ki.

A kérdőívet kitöltő tanulók ugyanazokat a szavakat és állandósult szókapcsolatokat kapták meg, mint a GABI szóbeli anyagainak adatközlői, és a sorrend is azonos volt. A

szóanyag a meghatározás sorrendjében: *lift, mérleg, szírom, betű, szürcsöl, távcső, bukfencezik, nagyravágyó, bizonyítvány, szalad a lakás, kürtőskalács, reklám, tolakodik, eszkimó, páros, szöget ütött a fejébe, kétélű, lóvá tesz, kockáztat, áruló*. A szóbeli definícióalkotás során a 40 tanuló a húsz szóhoz, kifejezéshez összesen 800 definíciót alkothatott, az írásbeli rész 120 adatközlője 2400 definíciót írhatott. Az ezekben alkalmazott stratégiák száma ennél több, mert egy meghatározás több típusba is tartozhat a válasz összetettségétől függően. A tipológia létrehozásakor nem volt feltétel a helyes és pontos jelentés megadása, hiszen a hibás vagy hiányos meghatározás alkalmával is érvényesül valamely definícióalkotási stratégia. Ugyanakkor egyes szavak, kifejezések esetében a hibásan megadott jelentésekre is kitérek.

A hanganyagokat egyénenként lejegyeztem. A rendelkezésre álló 160 adatsort (azaz 3200 definíciót) a 4–7 évesek (Litowitz 1977), valamint 6 és 12 évesek által alkalmazott definíciós stratégiák mintájára (Imai 2018), valamint a retorikai szakirodalom (Adamik et al. 2005; Adamikné 2013) alapján rendszereztem. Ezek kategóriáit a rögzített hanganyagok és a kérdőívek adatainak rendszerezése után kiegészítettem, módosítottam. Mindezek alapján a következő definíciós stratégiákkal dolgoztam: genus (nemfogalom, fölrendelt fogalom használata) megkülönböztető jegyekkel, funkció segítségével történő definiálás, rész-egész viszony megnevezése a definícióban, körülírásos meghatározás, konkrét példa vagy altípus említése, szinonima alkalmazása, a hallott/olvasott szó megismétlése, ellentéttel való definiálás, személyes viszonyulás megfogalmazása, rámutató (osztenzív, deiktikus) definíció, költői eszközök vagy szófordulatok (metafora, hasonlat, közmondás stb.) alkalmazása, valamint a „nincs válasz” kategória.

Az adatok rendszerezéséhez a korcsoportok és az adatközlés módja (szóbeli vagy írásbeli) szerint elkülönített Excel-táblázatokat készítettem: tehát a 13 évesek szóbeli, a 13 évesek írásbeli, a 17 évesek szóbeli és a 17 évesek írásbeli definícióihoz is tartoztak táblázatok, amelyek az alábbi szempontok szerint épültek fel. Mind a négy csoportban szerepelt egy olyan táblázat, amely a kutatási szóanyagban lévő szófajok/nyelvtani kategóriák (főnevek, igék, melléknevek, állandósult szókapcsolatok) szerint csoportosította a stratégiákat az egyes adatközlőkre nézve. Készült olyan összefoglaló táblázat is, amely az egy gyermekre jellemző stratégiákat tartalmazza a szófajtól/nyelvtani kategóriától függetlenül (az egyes stratégiák hányszor fordultak elő a húsz definíció során egy gyermeknél). Ez az alkalmazott stratégiák gyakoriságáról és a tanulók egyéni sajátosságairól, preferált definíciós stratégiáiról árulkodik. Ehhez kapcsolódóan számítást végeztem arra vonatkozóan, hogy az egyes stratégiák milyen arányban fordulnak elő egy-

egy adatközlőnél a húsz definícióban (ez tehát a stratégia gyakoriságát jellemző adat), illetve általánosan, korosztályi szinten, valamint arról is, hogy az egyes stratégiák az adatközlők összes stratégiájának hány százalékát teszik ki (ez tehát az egyént jellemző adat).

A számszerűsített adatokon statisztikai számításokat végeztem az SPSS 20 szoftverrel 95%-os konfidenciaszinten. Az adatok eloszlásától függően UNIANOVA-t és Mann–Whitney *U*-tesztet alkalmaztam. Az előbbi alkalmazására az adatok normál eloszlása esetén, az utóbbira az adatok nem-normál eloszlása esetén került sor.

3. Eredmények

A közoktatás résztvevői, a diákok számára gyakori feladat egy fogalom meghatározása, definíció alkotása, illetve a fogalmak adekvát használata, ami a tantárgyi dolgozatokon és feleleteken kívül az érettségi írásbeli és szóbeli komponensében is nagy szerepet kap. Az érettségi vizsga követelményrendszere nem igényel definiálást, azonban a feladatmegoldáshoz (például egy műelemzéshez vagy egy érvelő szöveg megalkotásához) szükség van a megadott szempont megkülönböztető jegyeinek ismeretére (Major 2015: 148). A tanulók számára viszont nehéznek bizonyulhat ez a feladat, ha nincsenek tisztában a definíciónak mint szövegtípusnak a sajátosságaival. Egy definíció többféle módon is megalkotható, és ezekkel a stratégiákkal a diákok is változatosan élnek. Azonban kérdés, mennyire tudatosan választanak stratégiát, melyek a leggyakrabban előforduló stratégiák, és milyen tipológia készíthető a diákok definíciói alapján. A fogalommeghatározás során a diákok különböző válaszstratégiákkal élhetnek. Ahhoz, hogy segítséget kaphassanak a szakkifejezések (tantárgyhoz kötődő fogalmak) definiálásában, a szakszerű definíció elemeinek elsajátításában, látni kell, hogyan határoznak meg hétköznapi fogalmakat.

A fejezet négy szempont köré csoportosítva mutatja be a definíciós stratégiákat. Elsőként az egyes szófaji/nyelvtani kategóriák szerint részletezi a diákok stratégiáit. Mivel az egyes szófajok különböző számban szerepeltek a listán, ezért arányokat, statisztikai adatokat nem mindegyik kategória esetében lehet készíteni. Ugyanakkor a definíciók alapján trendek, főbb jellemzők megfogalmazhatók. Ez az alfejezet példákon keresztül mutatja be nemcsak a szófajokra, hanem az adott szófaji csoportba tartozó egyes szavakra, kifejezésekre jellemző meghatározási módokat. Emellett a pedagógusi nézőpontból azt is értékeli, hogy mely definíciók állják/állnák meg a helyüket tényleges meghatározásként, és szintén pedagógiai szempontokat érvényesítve közli, hogy a hibás vagy hiányos

meghatározások miért nem megfelelőek, milyen tartalmi vagy formai hiányosságuk van. Másodikként a fejezet kitér a teljes korpuszban megjelenő összes stratégiára, bemutatja, hogy a hús kifejezésben melyik stratégia milyen arányban fordult elő. Ennek pedagógiai vonatkozása abban rejlik, hogy ennek ismeretében képet kapunk a fejlesztési irányokról, arról, hogy melyik stratégiát kell erősíteni, mire kell felhívni diákjaink figyelmét. A harmadik rész az egyéni sajátosságokról, az adatközlőkre jellemző stratégiákról szól. Ennek szerepe diákjaink egyéni definíciós stratégiáinak megismerésére, az egyéni fejlesztés lehetőségeihez szükséges előzetes tájékozódás jelentőségére irányítja rá a figyelmet. A negyedik alfejezet összehasonlító elemzést tartalmaz az életkori sajátosságok (általános iskolai 7. és 8. osztályosok, valamint az érettségi előtt álló 11. és 12. osztályosok), a definícióalkotás módja, közege (szóbeli vagy írásbeli) és a nemek szerinti különbségek, hasonlóságok figyelembevételével. Különösen az életkori eltérések megismerése segíthet abban, hogy az általános didaktikai és a szak módszertani szakirodalmi ismeretekkel ötvözve hatékonyabbá váljon a fogalmak kialakítása és ezzel együtt a definíciók megalkotásának képessége.

3.1. Definíciós stratégiák nyelvtani kategóriák szerint

Az egyes szófaji/nyelvtani kategóriák esetében számos definíciós stratégia megjelenik. Ezek egy része szófajokra jellemző stratégiának bizonyul, de számos esetben ilyen összefüggés nem mutatható ki. Megállapítható, hogy a definícióalkotási stratégia sokszor a konkrét, meghatározandó szótól (annak jelentésétől) függ: az elvontabb, absztraktabb jelentésű főnevek definiálása is nehezebb feladatnak bizonyult, míg a jellemzően nehezen definiált állandósult szókapcsolatok között is szerepelt gyorsan, szinte automatikusan meghatározott kifejezés.

3.2. A definíciós stratégiák aránya

A fejezet három csoportra osztva mutatja be a definíciós stratégiákat: a leggyakrabban előforduló meghatározási módokat követik a ritkább vagy eseti/egyedi definíciók, majd a fejezetet a „nincs válasz” kategória bemutatása és elemzése zárja. Az egyes stratégiákat minden alfejezet jellemzően három szempont köré szervezve mutatja be.

Megállapítható az, hogy nagyobb elemszámú szófaji csoport esetében melyek a gyakoribb, az adott szófajra jellemzőbb stratégiák. A főneveknél a fölérendelt kategória, a funkció (amely azonban elsősorban a használati tárgyakra érvényes), az igéknél a körülírás. A másik két nyelvtani kategória kevesebb szót, kifejezést tartalmazott, ráadásul

ezek eltérő stratégiákat aktiváltak, de bizonyos jellegzetességek ezeknek az esetében is kirajzolódnak.

3.3. Az egyéni definíciós sajátosságok és pedagógiai következményeik

A két korcsoporton belül a szóbeli és az írásbeli definíciós stratégiák száma alapján mutatom be a diákok egyéni sajátosságait. Ez lehetőséget biztosít a pedagógusi szempontok érvényesítésére, a diákok közötti sorrendiség kialakítására, valamint a diákok eredményeinek, stratégiáinak az összehasonlítására.

Az alfejezetben végzett összehasonlítások fontos tanulsága, hogy egyetlen stratégia alkalmazása is lehet célravezető, ha azt az adatközlő tudatosan, átgondolva (vagy ösztönösen jól) választja ki, és a hosszú, akár több stratégiát is tartalmazó szöveg is lehet nehézkes, széttöredezett, tartalmilag inkoherens vagy szaggatott, ha a meghatározás nem kellő körültekintéssel születik meg.

3.4. Összehasonlító vizsgálatok

A statisztikai vizsgálat elvégzése előtt is elkülöníthetőek voltak a gyakoribb és a ritkábban használt definíciós stratégiák. Ezek eltérő statisztikai méréseket igényeltek. Az összes 13 éves és 17 éves adatközlő írásbeli munkájában a nemfogalom és a körülírás használata szignifikáns különbséget mutat, mindkét esetben a 17 évesekre nézve pozitívabb az eredmény. A 13 és a 17 évesek összes szóbeli adatát összevetve is az említett két stratégia mutat szignifikáns különbséget szintén a 17 évesek javára, valamint a funkció segítségével történő definíció, amely bizonyos főnevek esetében jelent meg.

Megállapítható, hogy a 17 évesek definíciói a választott stratégiák tekintetében jobban illeszkednek a definíciónak mint szövegtípusnak a jellemzőihez. A statisztikai elemzések azt is mutatják, hogy az adatközlők neme kevésbé lényeges a választott stratégiák tekintetében, sokkal meghatározóbb az életkor. Ezenkívül az adatközlés módja is fontos szempont (vagyis az, hogy a meghatározást szóban vagy írásban kellett-e megadni), ami az írásban adott definíciók javára billenti a mérleget mind a két korcsoportban.

4. Következtetések

A hipotézisek jórészt igazolódtak. Az 1. hipotézis, miszerint a tanulók egy definíción belül is többféle definíciós stratégiával élnek, maradéktalanul igazolódott. Ugyanakkor az,

hogy a stratégiák keveredése milyen mértékben jelenik meg, életkortól és az adatközlési módtól is függ.

A 2. hipotézis teljesült, ugyanis az életkor alapján várható volt, hogy statisztikailag igazolható mértékű az eltérés a legjellemzőbb definíciós stratégiák között. Az életkor alapján elmondható, hogy a kognitív érés, az iskolai, tanórai tapasztalatok, a pedagógusi minta, a tankönyvek/szakkönyvek olvasása stb. a gyermekek számára olyan példát jelentenek, amelyek segítik a definíciók megfogalmazását, a releváns, célravezető stratégiák kiválasztását és alkalmazását.

A 3. hipotézis a leggyakoribb meghatározási stratégiákra vonatkozott: a leggyakoribb meghatározási mód a nemfogalom és az ezt kísérő megkülönböztető jegyek használata, valamint a körülírás. A hipotézis részben igazolódott, ugyanis ezek valóban a leggyakoribb stratégiák között szerepelnek, de a hipotézis nem volt kellően pontos, ugyanis ezek jellemzően eltérő esetekben megjelenő stratégiák, így eltérő szóanyagon vizsgálva más eredményt kapnánk. A leggyakoribb stratégiák között szerepel még a funkció és a rész-egész viszony megnevezése, amelyek a főnévi szófajhoz tartozó szavak esetében tekinthetők gyakorinak, a funkció megnevezése pedig főként a használati tárgyakra vonatkozóan elsődleges stratégia.

A 4. hipotézis árnyalja az előző pontatlanságát, ugyanis az fogalmazódott meg, hogy az egyes stratégiák szófajok szerinti eltérést mutatnak. A feltételezés részben igazolódott. A fölérendelt kategória megnevezése jellemzően a főneveknél került elő, de a többi szófaji csoportnál is megjelenhetett. Ennek egyik típusa az, amikor a nyelvtani kategóriát vagy magát a szófajt nevezi meg az adatközlő, amely főként a nem főneveknél fordult elő. A körülírás tipikusan az igék esetében jelent meg, de a nehezebben megragadható jelentésű többi szónál, kifejezésnél is alkalmazták. Még a ritkábban használt ellentéttel való definiálás sem csupán a mellékneveknél jelent meg, a személyes viszonyulás megfogalmazása pedig teljesen független a szófajtól, nyelvtani kategóriától. Összességében tehát megállapítható, hogy egyes stratégiák bizonyos szófajokra jellemzőbbek, mint másokra, de kizárólagosság nem jelenthető ki.

Az 5. hipotézis a következő volt: eltérés tapasztalható az írásbeli és a szóbeli stratégiák arányai között, vagyis az írásbeli definícióalkotásban nagyobb arányban jelennek meg az átgondoltabb szövegalkotásra utaló stratégiák (például a fölérendelt fogalmi kategória használata). A feltételezés maradéktalanul igazolódott, ugyanis a statisztikai elemzés ezeknek a stratégiáknak az alkalmazását mutatta ki szignifikánsan nagyobb arányban mind a két korcsoportban.

A 6. feltételezés szerint nem várható a nemek között jelentős (statisztikailag alátámasztott) különbség a stratégiák alkalmazásában. Ezt a feltételezést majdnem mindegyik adatközlési mód és életkori variáció igazolta, legfeljebb egy-egy ritkább definíciós stratégia esetében volt szignifikáns a különbség. Egyedül a 17 évesek szóbeli adatai között volt jelentős a különbség a fiúk és a lányok között ráadásul a két leggyakoribb stratégia, a fölérendelt fogalom használata és a körülírás esetében. Mindazonáltal az összesített eredmények inkább azt a feltételezést látszanak megerősíteni, hogy az azonos életkori csoporton belül a nemi különbség nem határozza meg a definíciós stratégiák megválasztását.

A szaktárgyi fogalmak ismerete, pontos alkalmazása, más fogalmakkal való kapcsolata bármely szaktárgy esetében kiemelten kezelt terület. A fogalmak megfelelő szintű ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanulók az adott tantárgy szaknyelvén érdemi munkát tudjanak végezni, értsék és jól értsék tanárukat, tankönyvüket, az adott tudományterület bármely képviselőjét. A fogalmak használatához elengedhetetlen azok megismertetése, a fogalmi rendszerbe való beépítése, kapcsolatok, összefüggések kiépítése a már meglévő fogalmakkal. Így épülhet be az új fogalom nem egyetlen, önmagában lévő adat formájában, hanem a rendszer szerves részeként valódi, érthető tartalommal. A fogalmak kialakításának számos általános és szaktárgyspecifikus módja és követelménye van, a fogalmak megközelíthetők induktív vagy deduktív módon, sokszor példákból kiindulva, azokból elvonva az általános, közös jellemzőket, sikerül megalkotni a fogalmat. Fontos szempont a cselekvésre és a problémamegoldásra építő tanulás: a gyermekek a cselekvés, a saját tevékenységük során hamarabb és könnyebben megtanulják az új ismereteket, és ez az új fogalmak tanításakor is alkalmazható.

A fogalmak használatához szükséges azok meghatározása és a definíciónak mint szövegtípusnak a megismerése. Minden szaktárgy pedagógusának meg kell ismertetnie a diákokkal illeszkedve az életkori sajátosságokhoz, hogy milyen módon épül fel egy definíció, mik az ezzel kapcsolatos elvárások. A magyar nyelv és irodalom tanórák keretében a diákok megismerkednek a retorika témakörén belül a meghatározásból levezetett érv fogalmával és jellemzőivel, ez azonban már lényegesen később előkerülő tananyagrészt, mint ahogy a meghatározásra mint szövegtípusra szükség van az oktatási folyamatban. A definíciók struktúrájának megismerése azért is fontos, mert a diákok az érvelő esszéikben alkalmazhatják a meghatározásból levezetett érvtípust, ehhez szükséges a jó, találó, frappáns definíciók megalkotásának képessége. Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson, tisztában kell lenniük azzal, hogy melyik definíciós stratégiát tartja a

szakirodalom valóban megfelelőnek (érvforrásnak és/vagy tartalmilag, logikailag teljesnek), és melyiket nem (és miért). Nem kevésbé lényeges szempont az, hogy a diákoknak későbbi, esetleges tudományos munkáik során is meg kell tudniuk határozni azokat a fogalmakat, amelyekkel dolgoznak, akár képesnek kell lenniük többféle definíció összevetésére, szintetizálására, és saját definíció megalkotására.

Mindezek miatt lényeges, hogy megismerjük azt, diákjaink hogyan definiálnak hétköznapi kifejezéseket, és mindezek az eredmények mennyiben támasztják alá a pedagógusi gyakorlat (a dolgozatok, feleletek) során szerzett tapasztalatokat. Így segíthetjük diákjaink későbbi eredményes munkáját.

Bibliográfia

Adamik Tamás – Adamikné Jászó Anna – Aczél Petra 2005. *Retorika*. Osiris Kiadó. Budapest.

Adamik Tamás főszerk., Adamikné Jászó Anna szerk. 2010. *Retorikai lexikon*. Kalligram, Pozsony.

Adamikné Jászó Anna 2013. *Klasszikus magyar retorika*. Holnap Kiadó. Budapest.

Angeles, Peter Adam 1981. *Dictionary of Philosophy*. Harper & Row, Publishers, Inc. New York.

Beaugrande, Robert-Alain de – Dressler, Wolfgang 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Ford. Siptár Péter. Corvina Kiadó. Budapest.

Imai, Ren 2018. *Az absztrakt felfogás fejlődése a különböző életkorú gyermekeknél*. In: Balázs Géza – Lengyel Klára szerk., *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Tanulmánykötet. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter (IKU), Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 341–353.

KTT. = Kerettantervek

<http://kerettanterv.ofi.hu/> (2018. július 26.)

Laczkó Mária 2007. Napjaink tizenéveseinek beszéde szóhasználati jellemzők alapján. *Magyar Nyelvőr* 131: 173–184.

Lanham, Richard A. 1997. *A Handlist of Rhetorical Terms*. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, London.

Litowitz, Bonnie 1977. Learning to Make Definitions. *Journal of Child Language* 4: 289–304.

Major Hajnalka 2015a. *Retorika és szövegalkotás*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.

Margitay Tihamér 2007. *Az érvelés mestersége*. Typotex. Budapest.

NAT = *Nemzeti alaptanterv* 2012.

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2018. július 26.)

OHUt. = az Oktatási Hivatal javítási-értékelési útmutatója a középszintű magyar nyelv és irodalom érettségihez

http://dload.oktas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2018tavasz_kozep/k_magyar_18maj_ut.pdf (2018. július 26.)

Perelman, Chaïm 2018. *A retorika birodalma. Retorika és érvelés*. Ford. Major Hajnalka. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Rónaky Edit 1995. *Hogyan beszél ma az ifjúság? Avagy: Hogy hadováznak a skacok?* Kemény Gábor Iskolaszövetség. Budapest.

<http://mek.niif.hu/01700/01778/01778.htm#1> (2009. február 27.)

Szabó Roland 2017. *Az emelt szintű magyar írásbeli érettségi értékeléséről*. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán szerk., *Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 212–225.

VK. = a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgakövetelményei

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/magyar_nyelv_es_irodalom_vk_2017.pdf (2018. július 26.)

VL. = a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgaleírása

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/magyar_nyelv_es_irodalom_vl_2017.pdf (2018. július 26.)

Wacha Imre 1995. *A korszerű retorika alapjai I-II.* Szemimpex Kiadó. Budapest.

Az értekezés témájában megjelent publikációk

Nagy-Varga Zsolt 2018. *Középiskolás diákok definícióalkotása szóban és írásban.* In: Balázs Géza – Lengyel Klára szerk., *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat.* ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter, Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 355–362.

Nagy-Varga Zsolt 2014. Definícióalkotási stratégiák tizenéves diákok körében. *Anyanyelv-pedagógia* 3.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=525> (2014. november 06.)

Egyéb témákban megjelent publikációk

Nagy-Varga Zsolt 2017. *Számonkérés – kicsit másképp...* In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán szerk., *Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben.* ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 226–235.

Nagy-Varga Zsolt 2016a. *Hogyan javítják a középiskolás diákok fogalmazási hibáikat?* In: Gecső Tamás szerk., *Ikon, nyelvi jel, szimbólum: nem természetes jelek a kommunikációban.* Tinta Könyvkiadó. Budapest. 150–156.

Nagy-Varga Zsolt 2016b. *Szóbeliségre utaló elemek középiskolás diákok dolgozataiban.* In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes szerk., *Generációk nyelve.* Tanulmánykötet. Inter, Magyar Szemiotikai Társaság, ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest. 167–176.

Nagy-Varga Zsolt 2015a. A szófajok tanítása interaktív tábla használatával. *Anyanyelv-pedagógia* 2.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=570> (2019. február 18.)

Nagy-Varga Zsolt 2015b. A *Beszéd – Kutatás – Alkalmazás* című sorozat. *Beszédkutatás* 2015. 264–267.